Niveau(x) d'enseignement : 0
Centre d'intérêt : 755

Numéro EDUQ : 9270864

Vers la maîtrise du français : langue commune au Québec / [conception et réalisation, Pierre-Michel Laguerre]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Services aux communautés culturelles, 1992.
116 p. ; ill. ; 28 cm.

"Education interculturelle : cahier no 7". Bibliogr. : p. 115-116.

Vedette(s)-secondaire(s) : Laguerre, Pierre-Michel • Québec (Province). Ministère de l'éducation. Services aux communautés culturelles

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue seconde • Allophone • Guide

Ce guide vise à la mise en place d'une session de sensibilisation pour la maîtrise du français chez les allophones. Il s'adresse à l'animateur et contient des conseils pour organiser les sessions : la description du plan d'une activité, l'horaire-type de l'organisation de la session, le but de la session de formation, l'organisation des activités d'animation et la mise en train, une série de trois modules : 1- tout ce qu'il faut savoir sur l'acquisition d'une langue seconde, 2- clés pour faciliter l'apprentissage du français par les allophones 3- comment faire du français la langue d'intégration des allophones, les annexes (tableaux, grilles, modules...). Chaque module se présente sous la forme suivante : titre, objectifs poursuivis, méthodes et techniques d'animation, ressources matérielles et audiovisuelles, durée, description et déroulement du module, tableau-synthèse, lectures complémentaires, pour en savoir plus, annexes.

Type de document :

Cahier n° 7

Éducation interculturelle

VERS LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS:

LANGUE COMMUNE AU QUÉBEC

DOCUMENT
DE TRAVAIL

Cahier n° 7

Éducation interculturelle

VERS LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS:

LANGUE COMMUNE AU QUÉBEC

DOCUMENT
DE TRAVAIL

Cahier n° 7

Éducation interculturelle

VERS LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS:

LANGUE COMMUNE AU QUÉBEC

Février 1992

Secteur des réseaux
Direction des services aux communautés culturelles

• Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

ISBN:

REMERCIEMENTS

Les Services aux communautés culturelles tiennent à remercier M. Pierre-Michel Laguerre, chargé de la conception et de la réalisation du document, M^me^ Suzanne Palumbo et Patsy M. Lightbown, chargées de l'analyse et de la lecture du contenu.

Nous adressons également nos remerciements les plus sincères aux personnes qui, à un moment ou l'autre de sa réalisation, ont lu, relu et commenté le présent document.

La transcription du texte a été confiée à M^me^ Sylvie Collin.

Le chef de service,

Georges Latif

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

CONSEILS POUR ORGANISER LA SESSION 5

DESCRIPTION DU PLAN D'UNE ACTIVITÉ 7

HORAIRE-TYPE ET ORGANISATION DE LA SESSION 9

BUT DE LA SESSION DE FORMATION 11

ORGANISATION DES ACTIVITÉS D'ANIMATION 13

MISE EN TRAIN 13

MODULE 1 • Tout ce qu'il faut savoir sur l'acquisition d'une langue seconde 17

MODULE 2 • Clés pour faciliter l'apprentissage du français par les allophones 39

MODULE 3 • Comment faire du français la langue d'intégration des allophones 67

ANNEXES 85

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE 113

PRÉSENTATION

• Pourquoi ce guide?

Ce guide, le septième de la série intitulée «*L'éducation interculturelle*» vise à la mise en place d'une session de sensibilisation sur la maîtrise du français, langue commune au Québec. Il s'inscrit non seulement dans la suite logique des actions de formation en éducation interculturelle déjà entreprises par la Direction des services aux communautés culturelles, mais encore et surtout fait figure d'urgence dans le contexte actuel. En effet, dans son énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration «*Au Québec pour bâtir ensemble*» (1990), le Gouvernement du Québec associe à la pérennité du fait français, l'un des défis de l'immigration. De plus il insiste sur l'importance de l'apprentissage de la langue véhiculaire québécoise, le français, comme l'un des axes majeurs d'intégration économique, sociale, culturelle et politique pour tous ceux qui vivent sur le territoire du Québec.

Il paraît donc en claire que la contribution de l'immigration à la vitalité du fait français au Québec exige des efforts accrus de soutien à l'apprentissage de la langue. Si au premier chef, la collectivité francophone dans son ensemble est interpellée, le personnel[1], qui oeuvre d'une façon ou d'une autre dans la gestion des apprentissages de la population immigrante et des membres des communautés culturelles l'est davantage. Dès lors, c'est l'ensemble du corps professoral qui a intérêt à avoir une claire conscience de toutes les dimensions de l'acquisition d'une langue seconde, pour que les situations d'apprentissage du français bénéficient d'un encadrement optimum.

• L'élève immigrant face à l'apprentissage du français

Apprendre une langue, quand elle n'est pas pour l'élève une langue maternelle, constitue, à n'en pas douter, une entreprise tout à fait particulière. Pour les élèves immigrants ainsi que ceux des communautés culturelles dont le français n'est pas la langue maternelle, la situation se présente de la façon suivante:

---

[1] Le seul masculin est employé dans ce texte pour l'alléger. Sauf indication contraire, il désigne sous sa forme générique aussi bien la population féminine que masculine.

- ce n'est pas une langue qu'ils ont acquise depuis leur naissance dans le cadre d'interactions quotidiennes avec leur entourage;

- ce n'est pas la langue dans laquelle ils ont fait leurs premiers exercices d'activités réflexives organisées dans le cadre de l'école;

- c'est, par contre, la langue qui, désormais représente tout à la fois pour eux, un objet académique d'enseignement (les cours de français: communication orale, lecture et écriture) et la langue dans laquelle se font les apprentissages scolaires (mathématique, histoire, arts plastiques, etc.).

Or, la plupart d'entre eux ne connaissent rien du français et ils doivent tout acquérir: la prononciation, le vocabulaire, la grammaire et les règles qui régissent la compétence à communiquer en français dans les types de discours expressif, informatif, incitatif, poétique et ludique.

Mais il faudra comprendre que les élèves, notamment s'ils ont acquis une première langue, ne sont pas vierges de savoirs langagiers et linguistiques au moment où ils commencent leur apprentissage du français. Non seulement, ils savent parler et communiquer dans une langue (parfois deux ou plus), mais encore, dans la mesure où ils ont été scolarisés, ils possèdent certains savoirs sur cette langue et une certaine capacité d'analyse sur lesquels il s'agira de construire la connaissance du français. Car, en définitive «posséder une langue maternelle quelle qu'elle soit, c'est déjà participer au grand phénomène humain qu'est le langage, c'est donc détenir, sans le savoir, puisque les principes du fonctionnement de notre première langue ne sont pas conscients, une bonne part des ressorts qui animent toute langue.»[2]

• École et enseignant face à l'apprentissage du français

L'École québécoise est très certainement l'institution liée à la langue de manière tout à fait centrale. Dès lors, faire en sorte que les élèves maîtrisent la langue d'enseignement en vue de leur réussite scolaire et de leur intégration à la communauté linguistique

---

2 ADAMCZEWSKI, Henri. Le montage d'une grammaire seconde in **Langages**, septembre 1975, p. 34.

nationale, constitue son objectif fondamental. On comprend aisément combien le rôle dévolu au système scolaire est important et crucial. Car, et c'est sur quoi il faudrait insister, l'enseignement/apprentissage du français dans l'espace scolaire interpelle non seulement l'apprenant mais encore et surtout les enseignants en tant que gestionnaires de première ligne des apprentissages langagiers.

Si, du côté de l'apprenant, il faut miser à tout prix sur **sa capacité linguistique** et ses **bonnes dispositions psychologiques** à apprendre le français, du côté de l'enseignant, il faut cette détermination à vouloir donner à l'apprenant **l'accès à la langue**, à l'accompagner et à le soutenir dans sa démarche d'apprentissage linguistique et culturel en vue d'une nouvelle socialisation et d'une nouvelle carrière scolaire. C'est donc dire que l'une des premières préoccupations des enseignants devrait, entre autres, porter sur les stratégies d'enseignement/apprentissage, les contenus, les savoir-faire et savoir-être, qui tiennent compte des résultats de l'apprentissage d'une langue non-maternelle.

Dès lors, toute négligence des implications psychologiques et sociales dans les approches de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue reviendrait à travailler dans le sens d'une pédagogie de l'échec. En effet, l'accueil c'est à la fois ouvrir grandes les portes de l'école et celles de son coeur, offrir une place dans la classe et travailler ensemble à la promotion et à l'utilisation d'une langue commune. À cet effet, une autre dimension qui doit intéresser les enseignants paraît résider dans le lien à établir entre enseignement du français et les «espérances pratiques» qui se traduiront éventuellement en retour par des chances réelles d'intégration dans les systèmes de promotion économique, sociale et politique que doit offrir le groupe québécois majoritaire. Autrement dit, c'est déjà depuis l'école que doit commencer à se fonder ses «espérances pratiques» dans la mesure où la démarche pédagogique aura permis à l'apprenant de recevoir un prix dans l'espace socio-scolaire pour la compétence langagière qu'il aura acquise.

L'apprentissage du français par les immigrants et les membres des communautés culturelles est particulièrement riche en débats, en controverses de toutes sortes. C'est d'ailleurs pour apporter un certain éclairage que nous avons souhaité faire un point général en préparant cette session de formation. Elle ne prétend pas faire de façon exhaustive le point d'une question aussi vaste et complexe, mais apporter des éléments de réflexions sur la situation actuelle, des informations sur les apports théoriques et les recherches, des propositions d'approches dans un domaine où des simplifications abusives nuiraient à l'efficacité et à la cohérence de l'intervention éducative.

CONSEILS POUR ORGANISER LA SESSION

- **La session**

Ce cahier de la série «*L'éducation interculturelle*» aborde le thème de la langue et plus spécifiquement l'apprentissage de la langue français, outil à la fois de communication et d'intégration à la société francophone du Québec pour les immigrants et les membres des communautés culturelles. Bien qu'il soit divisé en trois modules distincts, le contenu du cahier forme un tout cohérent.

Idéalement, la session a été conçue pour une journée. Cependant, le caractère indépendant des modules rend possible un étalement du contenu sur plus d'un jour. On pourra, par exemple, les présenter l'un à la suite de l'autre ou bien un seul à la fois selon les besoins des participants. Toutefois, une session suivie reste le moyen le plus sûr d'atteindre les objectifs visés.

L'horaire-type présenté à la page 9 suggère certaines indications en ce qui concerne la durée de chacun des modules dans le cadre d'une journée.

- **L'animateur**

L'animation d'une session sur l'apprentissage du français par les immigrants et les membres des communautés culturelles peut soulever à la fois beaucoup d'émotions et de passions. Il ne faut pas perdre de vue que l'objectif fondamental de la session est de réduire les préjugés par rapport à l'apprentissage et à la maîtrise du français par les immigrants et les membres des communautés culturelles en vue de favoriser des relations inter-communautaires beaucoup plus harmonieuses. Pour assurer la réussite de la session, le formateur doit tout d'abord assurer sa crédibilité, sa connaissance de la question linguistique, de ses particularités et de ses problèmes. De plus, il devra bien connaître le contenu du cahier, son organisation générale, celle de ses unités d'activités et bien manipuler les différents concepts afin de pouvoir répondre aux questions qui peuvent être nombreuses.

Il ne faut pas oublier que la question linguistique préoccupe beaucoup les intervenants scolaires autant sur le plan pédagogique que sur le plan personnel et social. Il ne fait pas de doute que les questions ne s'arrêteront pas aux seuls aspects scolaires. Même s'il n'est pas toujours aisé de répondre aux questions qui touchent les aspects socio-politiques en regard de la langue, il est néanmoins important de référer les participants à toute source susceptible d'apporter un certain éclairage à leur questionnement.

Pour animer une session, l'animateur se référera au présent cahier, qu'il adaptera au besoin. Ce guide d'animation n'ayant pas été conçu pour être lu au cours du stage, il est donc nécessaire que l'animateur s'approprie de son contenu afin de faire montre d'une certaine aisance dans sa présentation.

- **Les participants**

Cette session s'adresse à l'ensemble du personnel enseignant et non-enseignant: cadres, administrateurs, enseignants du primaire et du secondaire, secrétaires, personnel de soutien, etc. Afin de favoriser l'harmonie scolaire, de même qu'une saine gestion et une intégration des immigrants et des membres des communautés culturelles, il est important que tous les membres du milieu scolaire reçoivent de l'information et de la formation afin d'être sensibilisés à cet aspect particulier de la langue. Cette session devrait être offerte à tous.

DESCRIPTIF DU PLAN D'UN MODULE D'ACTIVITÉS

Chaque module d'activités se présente sous la forme suivante:

1° Titre du module

2° Objectifs poursuivis

3° Méthodes et techniques d'animation

4° Ressources matérielles et/ou audiovisuels

5° Durée

6° Description et déroulement du module

7° Tableau-synthèse

8° Lectures complémentaires

9° Pour en savoir plus

10° Annexes

- **Titres des trois modules d'activités**

Module 1 • Tout ce qu'il faut savoir sur l'acquisition d'une langue seconde

Module 2 • Clés pour faciliter l'apprentissage du français par les allophones

Module 3 • Comment faire du français la langue d'intégration des allophones

HORAIRE-TYPE ET ORGANISATION DE LA SESSION

HEURE	ACTIVITÉS	MATÉRIEL
Avant-midi		
9h00 à 9h30	Mise en train Présentation Exploration des besoins et des attentes Présentation des objectifs	Rétro-projecteur Acétates
9h30 à 10h15	Activités de formation Tout ce qu'il faut savoir sur l'acquisition d'une langue seconde	Vidéo Rétro-projecteur Acétates/grilles
10h15 à 10h30	Pause-santé	
10h30 à 11h00	Activités de formation Tout ce qu'il faut savoir sur l'acquisition d'une langue seconde (suite et fin)	
11h00 à 12h00	Activités de formation Clés pour faciliter l'apprentissage du français par les allophones	Rétro-projecteur Acétates Exercices/grille
12h00 à 13h00	Repas	
Après-midi		
13h00 à 14h15	Activités de formation Clés pour faciliter l'apprentissage du français par les allophones (suite et fin)	
14h15 à 14h30	Pause-santé	
14h30 à 16h00	Activités de formation Comment faire du français la langue d'intégration des allophones	Vidéo Corpus oraux Grille
16h00 à 16h30	Activités de clôture Synthèse et évaluation	Fiche de synthèse Questionnaire

BUT DE LA SESSION DE FORMATION

Développer chez les participants une meilleure connaissance et de meilleures attitudes face au processus d'acquisition du français, langue seconde, par les immigrants et les membres des communautés culturelles.

- **Objectifs généraux**

Amener les participants à une meilleure connaissance:

1. des paramètres relatifs à l'âge, au temps et au rôle de la langue maternelle dans l'acquisition du français, langue seconde;

2. du rôle des interférences et des erreurs dans le processus et les mécanismes d'acquisition du français, langue seconde;

3. des principales motivations susceptibles d'influencer les besoins langagiers des immigrants et des membres des communautés culturelles;

4. des principales étapes dans l'acquisition du français, langue seconde;

5. de l'impact de la langue dans l'intégration des immigrants et des membres des communautés culturelles;

6. du rôle que doit jouer la société pour favoriser l'apprentissage du français par les immigrants et les membres des communautés culturelles et leur intégration à la communauté francophone du Québec.

ORGANISATION DES ACTIVITÉS D'ANIMATION

OBJECTIFS:

- Favoriser une démarche de rapprochement et de connaissance mutuelle.
- Créer un climat de confiance qui permettra le partage des expériences et les échanges d'informations favorables au déroulement de la session.
- Déterminer le profil du groupe.

MÉTHODES ET TECHNIQUES:

- Tour de table.

RESSOURCES MATÉRIELLES ET AUDIOVISUELLES:

- Rétro-projecteur
- Acétates

DURÉE:

- 15 minutes.

- **Mise en train**

Cette mise en train constitue la partie introductive de la session de formation. Au cours de ce premier contact,il faut tout mettre en oeuvre pour démarrer le processus de formation. Pour cela, amorcer la mise ne train par trois activités: une brève présentation (animateur-participants), une exploration des besoins et attentes du groupe et l'exposé des objectifs, du contenu et du déroulement de la session de formation.

DÉROULEMENT

1. Débuter la session de formation par votre présentation, puis parler de votre expérience et de votre expertise. Compléter la présentation en mettant l'emphase sur l'importance de la session de la formation qui se déroulera sous le titre «Vers la maîtrise du français: langue commune au Québec» en vous inspirant des idées de la présentation du guide.

2. Demander aux participants de faire une brève présentation (nom, prénom, fonction et établissement) et d'exprimer leurs besoins et leurs attentes par rapport à cette session de formation.

   ▶ Prendre des notes au fur et à mesure que les participants expriment leurs besoins et leurs attentes afin de pouvoir en faire une synthèse, et au besoin d'indiquer à quel moment de la journée on répondra à ces attentes ou pourquoi on ne pourra y répondre. L'orientation des besoins et des attentes du groupe doit être prise en compte dans la session: soit une priorité à accorder à l'une des dimensions, connaissances, habiletés et attitudes en regard de la maîtrise du français.

3. Pour clore la mise en train, présenter à l'aide de trois acétates préalablement préparés: les objectifs, les contenus et le déroulement de la session de formation.

TOUT CE QU'IL FAUT SAVOIR SUR L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE

MODULE 1

OBJECTIFS:

- Acquérir des connaissances relatives à l'âge et au temps dans l'acquisition d'une seconde langue.
- Acquérir des connaissances relatives au processus et aux mécanismes d'acquisition d'une seconde langue.
- Acquérir des connaissances relatives aux erreurs dans l'acquisition d'une seconde langue.
- Acquérir des connaissances relatives au rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une seconde langue.

MÉTHODES ET TECHNIQUES:

- Vécu expérienciel
- Interactivité en groupe
- Support audiovisuel
- Atelier

RESSOURCES MATÉRIELLES ET AUDIOVISUELLES:

- Film vidéo
- Rétro-projecteur
- Acétate
- Grille

DURÉE:

- 75 minutes

DÉROULEMENT

Malgré le caractère ambitieux du titre retenu pour cet ensemble d'activités, il s'agit de réaliser une synthèse qui, sans être réductrice, permettra aux participants de se faire la meilleure idée possible des principales dimensions liées à l'acquisition d'une langue seconde. Il sera abordé les principes relatifs à l'âge, au temps, aux processus et aux mécanismes d'acquisition d'une langue seconde. On traitera également des erreurs et du rôle de la langue maternelle dans le processus.

1. **Pour commencer cette première série d'activités, remettre à chaque participant la grille intitulée «Mon portrait langagier» (annexe 1). Ensuite, les inviter à consacrer deux minutes pour la remplir afin de dégager leur portrait en rapport avec les différentes langues acquises, l'âge et leur contexte d'acquisition ainsi que la maîtrise des habiletés de communication orale et/ou écrite dans ces différentes langues.**

   ▶ Projeter sur un acétate le modèle de portrait langagier illustré ci-dessous et demander aux participants de s'en inspirer pour décrire leur propre portrait. Faire remarquer que les différentes catégories sont proposées à titre purement indicatif puisqu'elles font partie des concepts utilisés par les spécialistes de la langue et qu'on pourrait, par exemple, dire tout aussi bien à la place du mot environnement, milieu social, etc.

MON PORTRAIT LANGAGIER

Langues	Âge d'acquisition	Contexte d'acquisition	Maîtrise des habiletés de communication	
			Orale	Écrite
1. Français	1-5 ans	Famille	Bonne	Bonne
2. Anglais	4 ans à la puberté	Environnement/ école	Bonne	Moyenne
3. Espagnol	Après la puberté	École	Moyenne	Faible
4. Etc.				

2. Suite à cet exercice individuel, demander aux participants de se répartir en trois sous-groupes et pendant dix minutes de comparer leur différent portrait. Ils doivent à la fin de cette comparaison, retenir un portrait parmi ceux qui sont présentés et dégager les aspects les plus marquants et les questions suscitées en regard des dimensions retenues pour le portrait.

CONSIGNES:

1. Répartition en trois sous-groupes.
2. Tour de table pour présentation de chaque portrait.
3. Prise de note en vue de comparaisons ultérieures.
4. Échanges et questionnement sur les portraits.
5. Consensus sur le choix d'un portrait particulier.
6. Retour en plénière pour analyse des trois portraits.

3. **De retour en grand groupe, faire une analyse des trois portraits en reprenant au tableau (voir modèle de tableau ci-dessous) à partir des différentes colonnes de la grille, les principaux modes d'acquisition d'une langue en regard des paramètres tels que l'âge, le contexte et l'ordre d'acquisition.**

MODÈLE DE TABLEAU

Langues	Âge d'acquisition	Contexte/ ordre d'acquisition	Mode d'acquisition
Français	1 à 3 ans	famille/école L_1	BILINGUE (consécutif)
Anglais	3/4 ans - puberté	Milieu social/école L_2	

▶ Prendre appui sur le vécu expériencial des participants et les éléments théoriques exposés au développement explicatif ci-dessous et dans le texte «À propos de l'acquisition d'une langue première et seconde» (pages) pour apporter les clarifications relatives aux différents paramètres retenus.

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- Malgré les diverses possibilités de portrait, toute biographie langagière commence par l'acquisition d'une première langue, qui se fait généralement au cours des premières années de l'enfance.

- L'acquisition de cette première langue en tant que telle commence à la naissance, si l'on considère tous les éléments prélinguistiques (vagissements, babils, soupirs, cris) comme faisant déjà partie du développement linguistique. Mais dans le langage courant, on part généralement de la période à partir de laquelle l'enfant commence à parler, 1 an ½ environ jusqu'à l'âge de 5 ans, au moment où il entre à l'école.

Selon certaines estimations, l'enfant dispose pendant ces cinq premières années d'environ 10 000 heures pour avoir une bonne maîtrise relative de sa langue, bien que de nombreuses structures doivent être acquises plus tardivement. Si l'acquisition de cette première langue reste la seule acquise par l'individu, on parle alors d'acquisition monolingue.

- Mais on peut se trouver dans des situations où l'individu est exposé dans sa prime enfance à p lus d'une langue. Ceci peut être le fait de mariage mixte où les deux parents parlent deux langues différentes, ou encore celui où dans sa communauté ethnolinguistique on fait usage de plus d'une langue. Il arrive donc que de tels individus acquièrent au cours de leur enfance deux premières langues au point de les maîtriser de façon presqu'égale. Suivant que cette acquisition se fait de façon simultanée ou successive, on parlera dans ce cas d'acquisition bilingue simultanée ou consécutive.

- L'acquisition bilingue peut porter aussi sur une langue seconde, c'est-à-dire une langue apprise après et en référence à une première langue, celle de la prime enfance. L'acquisition d'une langue seconde peut se faire à n'importe quel moment de la vie, mais l'idée d'une «période» dite «critique» élaborée en une théorie très controversée par Lenneberg[1] établit une période déterminée qui s'étend de la seconde année jusqu'à la puberté au cours de laquelle le cerveau jouit d'un degré de plasticité qui permet une acquisition linguistique comparable à celle de l'acquisition enfantine. Après cette période l'apprentissage devient moins facile, compte tenu de la rigidification des fonctions cérébrales notamment celles qui remplissent les fonctions linguistiques localisées dans l'hémisphère gauche. De là, l'accent étranger souvent attribué aux adolescents et aux adultes qui parlent une langue seconde.

- L'acquisition bilingue portant sur une langue seconde est souvent caractérisée en regard de la période de l'acquisition. On parle ainsi de bilinguisme enfantin quand la langue seconde est acquise avant la puberté. Quant au bilinguisme d'adolescence, la période d'acquisition de la langue seconde se situe de la puberté jusqu'à 16-17 ans. Enfin le bilinguisme d'adulte commence après 17 ans.

---

1 Lenneberg, E., **Biological foundations of langage**, New York, Wiley, 1967.

- En synthèse, on peut parler de trois principaux types d'acquisition linguistique: l'acquisition de la première ou des premières langue(s), l.acquisition d'une langue seconde, et la réacquisition d'une langue (voir définition en annexe 1 et Klein, W. 1989, p. 36 à 38).

- Quant aux modes d'acquisition linguistique qui ont été développés ici, il est nécessaire de constater leurs liens avec l'âge d'acquisition de la langue. Ce qui, on peut le comprendre, n'est pas sans effet sur la maîtrise des habiletés de communication dans la langue acquise. Autrement dit, plus on acquiert une langue jeune, mieux on la maîtrise.

4. **Suite au développement explicatif et aux échanges avec le groupe sur les principaux modes d'acquisition linguistique, remettre aux participants le tableau «Temps d'apprentissage des langues» (annexe 2). Leur demander d'essayer de trouver des exemples de temps approximatif pour les cas d'apprentissage de langues retenus.**

5. **Avant de corriger avec eux le tableau, les amener à discuter du facteur temps dans la maîtrise des habiletés de communication orale et/ou écrite des langues apprises (maternelle et seconde) (voir le texte «L'apprentissage des langues secondes en salle de classe» p.).**

   - Le facteur temps dans l'acquisition et la maîtrise des habiletés de communication orale et/ou écrite d'une langue maternelle.

   - Le facteur temps dans l'acquisition et la maîtrise des habiletés de communication orale et/ou écrite d'une langue seconde.

   ▶ Présenter les points à discuter sous forme de question.

- **Le facteur temps dans l'acquisition et la maîtrise des habiletés de communication orale et/ou écrite d'une langue maternelle.**

  - **Pensez-vous qu'il faut beaucoup de temps pour acquérir et pour maîtriser sa langue maternelle?**

  - **Malgré tout le temps qu'on passe généralement à apprendre sa langue maternelle, jusqu'à quel point peut-on dire qu'on la maîtrise?**

CONSIGNES:

Au fur et à mesure de la discussion, prendre le temps de faire la synthèse des interventions. Puis, compléter, au besoin, en apportant les éléments d'information suivants:

- l'acquisition d'une langue est un processus continu qui se développe au cours des cinq premières années de l'enfance. Cette acquisition initiale a besoin de se développer pour permettre à long terme une maîtrise des structures très élaborées de la langue. L'acquisition de la langue maternelle n'est pas particulièrement rapide;

- tout dépend de ce qu'on entant par maîtrise de sa langue maternelle. S'il s'agit de la possibilité d'utilisation de la langue à des fins de communications utilitaires dans la quotidienneté, on ne peut qu'être mieux servi dans sa langue maternelle. Par contre, certains éléments de la langue ne seront jamais complètement maîtrisés. Par exemple, qui peut prétendre maîtriser le vocabulaire de sa langue. Toute maîtrise ici ne peut être que relative, vu le caractère ouvert du vocabulaire d'une langue.

- **Le facteur temps dans l'acquisition et la maîtrise des habiletés de communication orale et/ou écrite d'une langue seconde:**

  - **à la lumière de vos expériences d'apprentissage d'une seconde langue, comment estimez-vous le temps que vous avez mis à acquérir et à maîtriser cette langue seconde?**

  - **quelle part doit-on accorder au facteur temps dans l'acquisition et la maîtrise d'une langue seconde?**

CONSIGNES:

Au fur et à mesure de la discussion, prendre le temps de faire la synthèse des interventions. Puis, compléter, au besoin, en apportant les éléments d'information suivants:

- l'acquisition d'une langue qu'elle soit première ou seconde est un processus continu et à long terme. Klein (1989, p. 27) fait remarquer que: «s'il faut trancher, on peut quand même affirmer que l'acquisition initiale bilingue ne prend pas significativement plus de temps que l'acquisition initiale d'une seule langue...»;

- le rôle joué par le facteur temps dans l'acquisition et la maîtrise d'une langue seconde est relativement comparable à celui qu'il joue dans l'acquisition et la maîtrise de la langue maternelle. Les didacticiens affirment de plus en plus que les habiletés langagières se développent par la pratique. On peut donc comprendre que la pratique ne peut se concevoir en dehors du temps. Dès lors, le temps demeure un allié sûr dans la maîtrise d'une langue seconde.

6. **Suite à l'ensemble des discussions, projeter l'acétate du tableau «Temps d'apprentissage des langues» (annexe 2) et vérifier avec les participants l'exactitude des différentes estimations de temps[2] pour les types d'apprentissage de langues retenus.**

7. **Proposer à présent aux participants le visionnage de la première partie du document audiovisuel «Comment on devient francophone» en expliquant brièvement l'objectif du document audiovisuel et en faisant un bref résumé de son contenu.**

   Objectif:

   Permettre aux participants de se sensibiliser à partir d'un Film d'illustration et de synthèse aux principales étapes d'acquisition du français par les enfants et les jeunes des classes d'accueil à trois moments de leur apprentissage: 1 ou 2 mois, 6 mois et 1 an.

   Contenu:

   Des enfants et de jeunes allophones du niveau primaire et secondaire qui apprennent le français en classe d'accueil depuis 1 ou 2 mois, 6 mois et un an interagissent dans des situations de communication organisées autour d'activités langagières ludiques. On observe à travers leur interaction le cheminement de leur évolution dans le processus d'acquisition du français.

8. **Remettre aux participants, la grille de visionnage en annexe 3 et leur demander de noter dans l'espace: mes perceptions avant le visionnage, les éléments du portrait langagier qu'ils se font des enfants et des jeunes allophones à 1 ou 2 mois, au bout de 6 mois et au bout d'un an en classe d'accueil. Les participants devront par la suite, visionner la vidéo, et après observation des comportements langagiers des enfants et des jeunes, noter à nouveau leurs perceptions de la grille.**

---

2 À propos du temps estimé pour les enfants d'immigrants, faire remarquer que le temps n'est pas découpé ici en temps d'apprentissage en milieu scolaire et en milieu naturel. Ceci confirme l'idée que tout développement langagier est un processus continu.

9. À la fin du document audiovisuel, répartir les participants en trois sous-groupes et demander à chaque sous-groupe d'échanger leurs différentes perceptions et observations en regard des apprentissages du français par les enfants et les jeunes. Chaque sous-groupe doit choisir un rapporteur qui communiquera au grand groupe une synthèse de leurs principales observations.

10. Au fur et à mesure que se dégagent les éléments d'observation retenus par les participants, présenter les principaux mécanismes d'acquisition du français par les enfants et les jeunes en prenant en compte la dynamique des apprentissages réalisés de leur début d'apprentissage du français en classe d'accueil jusqu'au bout d'un an.

CONSIGNES:

Au fur et à mesure des échanges, présenter les éléments théoriques exposés au développement explicatif ci-dessous et à partir des texte «Peut-on devenir parfait bilingue», «Les allophones de la différence» et «La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants?» (pages)

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- En tout premier lieu, il faut admettre que ces enfants et ces jeunes possèdent le langage qui, en tant que processus qui se développe en chacun de nous, n'a pas à être réappris quand ils passent de leurs langues maternelles (arabe, chinois, coréen, créole, espagnol, laotien, polonais, roumain, russe, vietnamien, etc.) au français.

- ils sont donc dans une situation de re-création d'une nouvelle langue à partir de ce qu'ils entendent autour d'eux:

  - au niveau de la prononciation, on peut constater certaines difficultés qu'ils ont à sortir des automatismes phonatoires de leur langue de sorte qu'ils ne parviennent pas à répéter toujours correctement des séquences simples. Il faut comprendre que le français comporte un grand nombre de voyelles qui n'existent pas toujours dans un bon nombre de langues. Entre autres exemples, le son «ou», les sons nasales «on», «an»;

  - on peut remarquer somme toute l'acquisition d'une prononciation correcte chez les jeunes enfants au fil de leurs apprentissages, ce qui est plus difficile pour les adolescents qui ont une très forte tendance à garder un «accent»;

  - au niveau du vocabulaire, ils sont tout à fait limités, puisqu'il s'agit pour eux du temps de l'apprentissage à nommer: on montre un objet ou son image quand on ne le désigne pas par «ça». Néanmoins les mots déjà appris sont facilement réutilisés dans des énoncés simples;

  - au niveau de la construction de phrases et de la maîtrise des règles de la grammaire française, il faut noter deux aspects importants du processus:

    1° les énoncés ne sont pas toujours complets. Certains se présentent sous la forme de juxtaposition de mots, comme le fait l'enfant au début de l'acquisition de sa langue maternelle;

    2° les règles particulières au français, notamment celles qui concernent le genre des mots, la conjugaison, sont maîtrisées plus tardivement.

- On peut remarquer dans l'ensemble du processus que le français est utilisé dans la plupart des situations de communication qui ont été proposées. Mais que bien des éléments de la morphologie et des règles de la grammaire du français se fixent de façon progressive. Il faut comprendre que le français comporte un ensemble de règles qu'on ne peut deviner. Par exemple, le cas des genres: «le soleil», «la lune».

11. Après les échanges sur les principaux mécanismes d'acquisition du français, faire saisir le rôle des erreurs et leur caractère positif dans le processus qui conduit à la maîtrise d'une langue.

▶ Pour aborder le phénomène des erreurs dans l'apprentissage de la langue, présenter les éléments théoriques exposés au développement explicatif ci-dessous et à partir du texte «Que signifient les erreurs des apprenants» (pages).

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- Au prime abord, si pour pouvoir communiquer, il fallait d'emblée être capable de parler parfaitement, on ne voit pas comment aucun enfant aurait jamais pu apprendre à parler. Dès lors, ne pas admettre des erreurs, des fautes, ce serait empêcher le langage de se développer.

- En thèse générale, tout apprentissage d'une langue, même maternelle, passe par la production d'énoncés erronés. Ces erreurs, on l'admet bien aujourd'hui, constituent une étape dans le processus d'apprentissage et sont appelées à s'estomper dès que l'apprenant dépasse le «provisoire», «l'approximatif» dans l'évolution de ses réalisations langagières qui passent par ce que les linguistes appellent: une interlangue tel qu'illustré ci-dessous.

Langue A ————> Interlangue <———— Langue B

- Pour expliquer l'origine des principales erreurs, deux facteurs sont donc à considérer: l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue sur celle qu'on apprend et le problème intrinsèque à la langue qui est en cours d'apprentissage. De là, des erreurs dites non-systématique et celles dites systématiques. Les premières sont celles liées à la performance, elles sont produites à la fois par les locuteurs natifs et non-natifs quand ils sont fatigués ou distraits.

Vu la possibilité de leur auto-correction, on les considère comme des fautes. Les secondes qui sont des déformations liées à la compétence sont répétitives et dénotent l'état de connaissance de la langue à un moment de son apprentissage. On retrouve ces considérations chez Lamy (1981), qui parle de fautes «interférentielles» et d'autres jugées plutôt «internationales» puisqu'on les retrouve à la fois chez les étrangers et chez les locuteurs natifs.

EXEMPLES DE FAUTES

Fautes interférentielles	Fautes internationales
J'arivé au Québec le 26 août Les dé (sic) gens est dehors (Deux exemples de l'influence du créole) Il y a une fille et un garçon que son en el trempolin Une fille et un garçon que saite (sic) (Deux exemples de l'influence de l'espagnol) Etc.	Je vais donner le stylo à le directeur parce qu'il parle toujours dans le téléphone (Faute qui pourrait être commise par un enfant francophone qui fait l'apprentissage du français)

- Pour terminer, projeter sur acétate, les deux citations sur l'erreur en annexe 4 et faire un court échange avec les participants sur les portée positive des erreurs.

12. **Profiter également de l'occasion pour montrer l'impact plutôt positif de la langue maternelle dans l'acquisition du français en présentant au groupe:**

    1° **les aspects théoriques à partir des illustrations proposées par Commins au sujet de l'organisation cérébrale de l'être unilingue et bilingue (annexe 5, p.);**

2° des exemples de l'apport de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une seconde langue.

CONSIGNES:

En ce qui concerne l'impact de la langue maternelle sur l'acquisition d'une seconde langue, poser, par exemple, un certain nombre de questions sur:

- le nombre de langues qu'une personne peut acquérir;
- la possibilité pour un francophone de lire l'italien ou l'espagnol;

puis à l'aide des acétates de l'annexe 5, exposer les aspects théoriques à partir du développement explicatif ci-dessous et du texte «L'apprentissage de la langue maternelle favorise la réussite scolaire».

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- La croyance fortement répandue que le développement des habiletés dans l'une des deux langues d'un individu bilingue conduit inévitablement à une déficience dans l'autre langue est connue sous le nom de la théorie de l'effet de la balance.

- Suivant cette théorie, d'une part, notre cerveau possède un compartiment limité pour l'apprentissage des langues et que le fait de répartir cet espace entre deux langues empêchait l'une et l'autre de se développer convenablement, en comparaison avec un individu unilingue dans chacune de ces deux langues.

Ceci s'illustre bien à partir du schéma où d'un côté le cerveau de l'unilingue possède la pleine capacité inhérente à l'habileté langagière, tandis que le cerveau du bilingue serait affecté, l'espace occupé par une des langues se trouvant amoindri (voir schéma annexe 5). L'habileté langagière se définit ici par la capacité de l'individu à utiliser le langage comme instrument de pensée et inclut des activités aussi variées que l'habileté à lire, à apprendre du vocabulaire, à maîtriser des concepts, etc.

- Il y a d'autre part le fait que les deux compartiments étant séparés, les habiletés langagières le sont aussi. De là, toute stimulation de l'un signifie que l'autre est inactif, ce qui entraîne un certain déclin en comparaison avec l'habileté langagière de l'unilingue. Une telle théorie porte un coup dur au bilinguisme et au travail combien précieux et intelligent des traducteurs, entre autres.

- À l'opposé de cette théorie, il s'est développé un modèle appelé «Modèle du réservoir de la pensée» (Think Tank Model, voir annexe 5). Ce modèle se fonde sur trois hypothèses:

  1° La première postule que la parole reflète ordinairement la pensée et que cette pensée qui est à la base de la première langue est essentiellement la même que celle de la deuxième langue. Autrement dit, il n'y a qu'un réservoir de pensée qui permet de formuler des pensées à exprimer dans l'une ou l'autre langue et qui permet de comprendre tout aussi bien celles d'autres personnes qui s'expriment aussi dans deux langues.

  2° La deuxième postule qu'en dépit de la même habileté de base sous-jacente au traitement du sens dans les deux langues, ces significations ne sont pas toujours directement traduisibles d'une langue à l'autre. C'est notamment le cas du bilingue français-anglais par rapport aux connotations que peuvent lui suggérer les mots «love» et «amour». Là encore, toute l'information est emmagasinée dans un même réservoir.

  3° La troisième hypothèse fait de l'expérience du langage de l'individu un élément important pour la gestion et le développement du «réservoir de pensée». C'est donc dire que les que les activités de compréhension (écoute, lecture) et de production (parler, écrire) contribuent au développement total du réservoir. En l'absence d'entrées langagières, notamment au cours d'une période de temps prolongée, la croissance du réservoir se ralentit et peut éventuellement tomber dans la stagnation.

13. À la fin de l'exposé théorique, présenter aux participants quelques exemples qui illustrent l'apport bénéfique de la connaissance d'une première dans l'apprentissage du français.

EXEMPLES D'APPORT POSSIBLE DE TRANSFERT

Connaissances acquises en L_1	Possibilités de transfert en français
Capacité de lire et d'écrire les caractères de l'alphabet latin	Décoder des mots français
Capacité d'analyser la langue et à découvrir les nuances	Découvrir le mot, la syllabe, notamment si la langue première est alphabétique et non idéographique, comme le chinois, par exemple
Capacité d'identifier les mots qui ont une ressemblance dans deux langues de même origine	«sel» - français «sal» - espagnol «multe masini si autobuze» - roumain «beaucoup de voitures et d'autobus»
Capacité d'une certaine réflexion métalinguistique habilitant à découvrir les catégories (nom, verbes...)	«Maria il roaga pe Mircea» - roumain Nom Verbe Nom «Marie prie Mircea»

14. Pour terminer cette première partie, remettre aux participants une copie de l,annexe 6 «Mon journal de bord» et leur proposer de faire une synthèse du module «Tout ce qu'il faut savoir sur l'acquisition d'une langue seconde». Cette synthèse qui sera fait aussi pour les deux autres modules, sera suivie d'une feuille de décision personnelle touchant les attitudes et les stratégies à développer pour la promotion du français, langue commune au Québec.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

POUR EN SAVOIR PLUS

CLÉS POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS PAR LES ALLOPHONES

MODULE 2

OBJECTIFS:

- Acquérir des connaissances relatives aux besoins langagiers générés par les différentes motivations à apprendre le français.
- Acquérir des connaissances relatives aux différentes étapes d'acquisition du français par les élèves allophones.
- Acquérir des connaissances relatives aux variétés d'usage du français dans le cadre scolaire.
- Développer des attitudes d'ouverture et de tolérance vis-à-vis les allophones en situation d'apprentissage du français.

MÉTHODES ET TECHNIQUES:

- Atelier
- Interactivité en groupe
- Vécu expérienciel
- Support audiovisuel

RESSOURCES MATÉRIELLES ET AUDIOVISUELLES:

- Film vidéo
- Rétro-projecteur
- Acétate
- Grille
- Magnétophone et cassette

DURÉE:

- Deux heures 15 minutes

DÉROULEMENT

L'orientation qui sera donnée à ce deuxième module n'est pas en fait didactique, puisque les clés dont il s'agit ici, ne constituent aucunement un ensemble de stratégies ou de recettes pédagogiques susceptibles d'aider dans l'organisation de l'apprentissage du français aux allophones. Il s'agit plutôt de sensibiliser les participants à un ensemble de facteurs qui leur permettent de saisir la dynamique à la fois socio-psychologique et sociolinguistique qui sous-tend l'apprentissage du français. L'analyse doit donc déboucher sur:

- l'identification des facteurs socio-psychologiques liés à l'apprentissage du français, notamment les besoins langagiers générés par les motivations;

- la reconnaissance des facteurs sociolinguistiques liés à l'apprentissage du français dans l'institution scolaire et qui touchent les aspects relatifs à la norme, aux registres de langue et à l'apprentissage.

1. **Proposer aux participants de faire l'expérience de contact avec une langue autre que leur langue maternelle. Pour cela, les inviter à choisir entre le créole ou le vietnamien, la langue à partir de laquelle ils aimeraient faire cette expérience.**

   ▶ Profiter de l'occasion pour demander aux participants de faire une liste des principales motivations qui, de façon générale, peuvent justifier l'apprentissage d'une langue et, s'il y a lieu, de tenir compte de leurs propres expériences en regard d'une ou des langue(s) qu'ils sont apprises.

2. **Une fois le choix opéré, les participants se divisent en deux groupes: le groupe de ceux qui vont faire l'expérience du contact avec le créole et celui d'avec le vietnamien. Remettre à chaque groupe le matériel: magnétophone, cassette enregistrée du texte d'exercice, textes créole ou vietnamien et feuille d'exercice (pages) et expliquer les différentes consignes.**

CONSIGNES:

1. Écoute dans chaque groupe du texte proposé.
2. Lecture individuelle du texte et des exercices.
3. Travaux d'exercices individuels.
4. Échanges par groupe de deux sur les exercices.
5. Correction des exercices et réponses aux questions.
6. Retour en plénière pour objectivation.

TEXTE CRÉOLE

Nou bwè lèt tout jan. Gen* moun ki bwè lèt kri, genyen ki bwè l'bouyi. Gen moun ki bwè l'ak kafe** , ak chokola, ak patat bouyi, ak bisuit, ak akasan*** , ak ji...

Lè yon lèt rete fèmen lontan san bouyi, li tounen lèt kaye: se yon lèt ki rete poze jis li separe an de moso: yon ma blanch, ak dlo. Se ak ma blanch la yo fè bè ak fwomaj.

Nou bwè lèt nan krèm, nan labouyi, nan gato... Gen moun ki mete li tou nan manje sèl pou yo fè sòs vyann, pire pom-de-tè, makawoni...

Ki jan nou anpeche l'gate?

Lèt fasil pou tounen. Gen anpil jan yo kapab pare l' pou li pa tounen: yo bouyi li, yo pasterize li, yo fè li tounen poud oubyen yo fè li tounen yon likid blanch pwès.

Extrait de <u>Konprenn se nou li, Lekti katryèm ane ak senkyèm ane</u>, liv élèv, Pòtoprens, Imprimerie Henri Deschamps, 1984, p.8.

---

* Prononcer "gen" = "gain" le "g" est dur et le son "en" comme dans examen

** Prononcer "e" = "é" comme dans café

*** Boisson à base de maïs et du lait, aromatisée avec certaines épices comme la cannelle, l'anis étoilé et de l'essence de vanille

EXERCICE

A- **Après avoir écouté et lu ce texte, inscrivez dans l'espace ci-dessous l'idée de la compréhension que vous avez de ce texte.**

Dans ce texte on parle de:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

B- Encadrez [] les phrases du texte que vous comprenez.

C- Encerclez les différents mots que vous pensez reconnaître du point de vue de leur forme, leur sens, leur fonction grammaticale.

D- Discutez de vos trouvailles avec une personne du groupe.

TRADUCTION LITTÉRALE DU TEXTE CRÉOLE

Nou bwè lèt tout jan. Gen moun ki bwè
Nous buvons lait toute manière. Il y a (des) personnes qui boivent
lèt kri, genyen ki bwè l'bouyi. Gen moun ki
lait cru, il y (en) a qui boivent le bouilli. Il y a (des) personnes qui
bwè l'ak kafe, ak chokola, ak patat bouyi, ak
boivent le avec café, avec chocolat, avec patate bouillie, avec
bisuit, ak akasan, ak ji...
biscuit, avec acassan, avec jus...

Lè yon lèt rete fèmen lontan san bouyi,
Quand un lait reste fermer longtemps sans bouillir,
li tounen lèt kaye: se yon lèt ki rete poze jis
il devient lait caillé: c'est un lait qui reste poser jusqu'à ce que
li separe an de moso: yon ma blanch, ak dlo.
il se sépare en deux morceaux: un marc blanc, et de l'eau.
Se ak ma blanch la yo fè bè ak fwomaj.
C'est avec marc blanc le on fait beurre et fromage.

Nou bwè lèt nan krèm, nan labouyi, nan
Nous buvons lait dans crème, dans le bouillie, dans
gato... Gen moun ki mete li tou nan manje
gâteau... Il y a (des) personnes qui mettent le aussi dans nourriture
sèl pou yo fè sòs vyann, pire pom-de-tè,
salée pour ils font sauce viande, purée pomme de terre,
makawoni...
macaroni...

Ki jan nou anpeche l'gate?
Comment nous empêchons le de se gâter?

Lèt fasil pou tounen. Gen anpil jan yo
Lait facile pour (se) tourner. Il y a beaucoup de manières on
kapab pare l' pou li pa tounen: yo bouyi li,
est capable de préparer le pour il (ne) pas tourner: on fait bouillir le,
yo pasterize li, yo fè li tounen poud oubyen
on pasteurise le, on fait le tourner poudre ou bien
yo fè li tounen yon likid blanch pwès.
on fait le tourner un liquide blanc épais

Extrait de Konprann se nou li, Lekti katryèm ane ak senkyèm ane, liv élèv, Pòtoprens, Imprimerie Henri Deschamps, 1984, p.8.

Ki jan nou anpeche l'gate?

Comment nous empêchons le de se gâter?

Lèt fasil pou tounen. Gen anpil jan yo
Lait facile pour (se) tourner. il y a beaucoup de manières on
kapab pare l' pou li pa tounen: yo bouyi li,
est capable de préparer le pour il (ne) pas tourner: on fait bouillir le,
yo pasterize li, yo fè li tounen poud oubyen
on pasteurise le, on fait le tourner poudre ou bien
yo fè li tounen yon likid blanch pwès.
on fait le tourner un liquide blanc épais.

Extrait de Konprann sa nou li, Lekti katryèm ak senkyèm ane, liv élèv, Pòtoprens, Imprimerie Henri Deschamps, 1984, p.8.

TEXTE VIETNAMIEN

CHO' STEINBERG

CHO' STEINBERG BÁN THƯC-PHẨM VA CÁC ĐỒ DÙNG TRONG NHA THƯC-PHẨM GỒM CÓ THIT , CÁ , RAU , TRÁI CÂY VÀ THƯC UONG

ĐỒ DÙNG TRONG NHA GỒM CÓ SA - BÔNG, BỘT - GIẶT BONG DEN, ĐỒ ĂN CHÓ, ĐỒ ĂN MÈO, V V

VỀ THIT , TA THẤY CÓ THIT HEO , THIT BÒ , THIT GÀ THIT CỪU VÀ THIT THỎ

VỀ CÁ , TA THẤY CÓ CÁ ĐỒNG , CÁ BIỂN VÀ CÁC LOAI HẢI - SẢN KHÁC

VỀ RAU TA CÓ CẢI SU , CẢI SUPLO' , CẢI SU - HÀO , CÀ TÔ - MÁT , CÀ TIM V.V...

VỀ TRÁI CÂY TA CÓ TRÁI POM , TRÁI NHO TRÁI CAM TRÁI BƯỞI V V

VỀ THÚ'C UỐNG , TA CÓ NƯỚC NGOT NƯỚC POM , NƯỚC NHO, NƯỚC CAM , NƯỚC BƯỞI V V

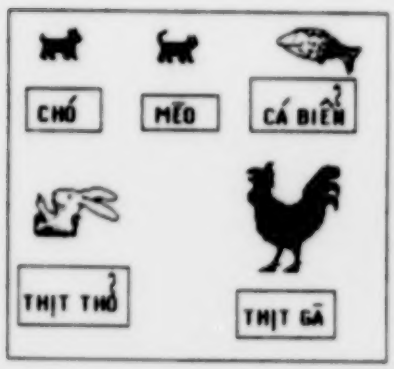
EXERCICE

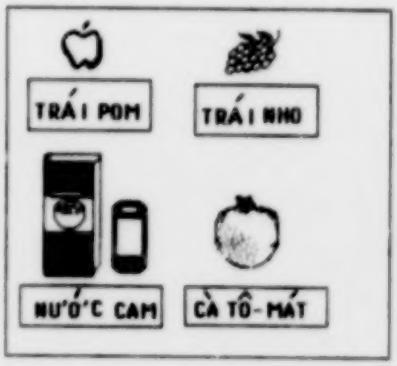
1- Après avoir écouté, lu et regardé les illustrations présentées au n° 2, inscrives dans l'espace ci-dessous l'idée de la compréhension que vous avez de ce texte.

Dans ce texte on parle de:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2- Voici quelques illustrations:





3- Encadrez [] les phrases du texte que vous comprenez.

4- Encerclez les différents mots que vous pensez reconnaître du pont de vue de leur forme, leur sens, leur fonction grammaticale.

TRADUCTION LITTÉRALE DU TEXTE VIETNAMIEN

CHO' STEINBERG
Marché Steinberg

CHO' STEINBERG BÁN THƯC-PHÂM VA CÁC ĐÔ DUNG TRONG
Marché Steinberg vend nourriture et les articles dans
NHA THƯC-PHÂM GÔM CÓ THIT, CÁ, RAU, TRÁI CÂY VÀ
maison nourriture comprend viande, poissson, légume, fruit et
THƯC UONG
boisson

ĐÔ DUNG TRONG NHA GÔM CÓ SA - BÔNG, BÔT - GIĂT, BONG DEN,
Articles dans maison comprend savon, détergent, ampoule
ĐÔ ĂN CHÓ, ĐÔ ĂN MEO, V V
nourriture chien, nourriture chat, etc.

VÊ THIT, TA THÂY CÓ THIT HEO, THIT BO, THIT GA THIT CƯU VA
De viande, on voit avoir viande cochon, viande bœuf, viande poule, viande agneau et
THIT THO
viande lapin

VÊ CÁ, TA THÂY CÓ CÁ ĐÔNG, CÁ BIEN VA CÁC LOAI HẢI - SẢN
De poisson, on voit avoir poisson champs, poisson mer, et les genre fruit de mer
KHÁC
autre

VÊ RAU TA CÓ CẢI SU, CẢI SUPLO', CẢI SU - HAO, CA TÔ - MÁT,
De légume, on avoir chou chou-fleur, chou-rave, tomate
CA TIM V.V...
violet etc

VÊ TRÁI CÂY TA CÓ TRÁI POM, TRÁI NHO, TRÁI CAM TRÁI BƯ'Ơ'I
De fruit on avoir pomme, raisin, orange, pamplemouse
V V
etc

VÊ THƯC UONG, TA CÓ NƯỚC NGOT, NƯỚC POM, NƯỚC NHO,
De boisson, on avoir eau sucrée, eau pomme, eau raisin,
NƯỚC CAM, NƯỚC BƯ'Ơ'I V V
eau orange, eau pamplemousse, etc

3. **Lorsque les participants ont achevé de compléter les exercices et d'échanger sur leurs résultats, procéder à la correction. Pour ce faire, remettre à tous les participants les traductions littérales des textes créole et vietnamien (pages) et, à l'aide d'acétates, répondre, dans un premier temps, strictement aux questions des exercices (voir corrigé des exercices pages , annexe). Puis, sans trop s'aventurer dans des éléments de détail et, selon les besoins et les demandes des participants, dégager avec eux certains éléments d'ensemble touchant les deux langues: aspects structurels, aspects culturels.**

ASPECTS STRUCTUREL

Les deux langues appartiennent aux familles des langues de structure S V C (sujet - verbe - complément)

CHO' STEINBERG BAN THU'C-PHÂM.
Marché Steinberg vend nourriture.

Nou bwè lèt tout jan.
Nous buvons lait toute manière

Les deux langues ont dans leur système les catégories grammaticales: noms, verbes, etc. et les fonctions de sujet, complément.

Contrairement au créole, le vietnamien est une langue à tons.

Le lexique de la langue créole provient pour une très grand part du français après avoir subi certaines transformations (voir quelques notes sur le créole haïtien, annexe, page) et de quelques mots de langues africaines: ex.: «acassan» de «akassa».

Le créole comme le vietnamien a un verbe non conjugué.

Nou bwè (Nous boire)
Moun bwè (Des gens boire)

DÔ' DUNG TRONG NHA GÔM CO.
Articles dans maison comprend.

THU'C-PHÂM GÔM CO.
Nourriture comprend.

ASPECTS CULTURELS

On répète bien souvent que la langue est le véhicule de la culture. Cela est d'autant plus vrai qu'on ne peut y échapper quand on fait l'apprentissage d'une langue. Si le texte vietnamien portait sur la préparation des aliments, que de choses apprendrions-nous sur un aspect matériel de leur culture: mode de cuisson, genre de mets préférés, etc. Ces implicites culturels sont par contre présents dans le texte créole: patate bouillie avec du lait, acassan, les différentes façons de consommer le lait... C'est donc dire que l'apprentissage d'une langue constitue déjà en soi la participation à une culture.

OBJECTIVATION

4. **De retour en plénière amener les participants à objectiver leur expérience de mise en contact avec une autre langue en focalisant sur les points suivants:**

   A- L'appréhension ressentie au moment de la mise en contact avec la langue choisie.

   B- Leurs principales motivations en regard de l'expérience qu'ils ont choisi de vivre et/ou par rapport à l'apprentissage d'une seconde langue qu'ils sont apprise.

A- L'appréhension ressentie au moment de la mise en contact avec la langue choisie

- Présenter le point à objectiver sous forme de question:

  «Avez-vous eu certaines appréhensions au moment de votre mise en contact avec la langue choisie? Si oui, lesquelles?»

- Pendant que les participants décrivent leurs appréhensions, les inscrire au tableau.

On peut s'attendre à des réponses telles que:

- Je n'en ai pas eues...
- Je me demandais si j'arriverais à comprendre le...
- Je n'étais pas sûr de moi.
- L'habitude d'entendre parler les enfants haïtiens m'a rassuré.
- Etc.

CONSIGNES:

Après avoir écouté les éléments de réponses des participants, faire ressortir pour eux dans un bref exposé les points suivants:

- l'apprentissage d'une seconde langue ne se fait pas sans une certaine inquiétude. Il n'est pas facile, notamment pour un adolescent et un adulte, d'accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique par son comportement linguistique maladroit ou même risible. Le sentiment d'avoir perdu ses connaissances (même si celles-ci sont considérables), de se sentir moins intelligent peut faire perdre à l'individu sa confiance langagière au point de provoquer chez lui des inquiétudes et des blocages face au souci d'acquérir la langue seconde;

- la plupart des enfants qui apprenant une langue seconde se jettent tout de suite à l'eau et se mettent à parler, tandis que d'autres restent très prudents et ne s'expriment que lorsqu'ils se sentent relativement très sûrs d'eux;

- partir de l'idée qu'on peut déjà au départ comprendre ou deviner des choses dans une langue qui s'apparente à la nôtre (c'est ici le cas du créole par rapport au français) peut se révéler un élément de blocage à l'apprentissage, dans la mesure où cela nous amène à sous-estimer la tâche réelle d'apprentissage et nous pousse inconsciemment à y consacrer peu d'attention et d'énergie.

B- Leurs principales motivations en regard de l'expérience qu'ils ont choisi de vivre et/ou par rapport à l'apprentissage d'une seconde langue qu'ils ont apprise.

- Commencer par demander aux participants d'énoncer les principales motivations qu'ils avaient retenues avant de commercer leur exercice. Les inscrire au tableau au fur et à mesure.

  Quelques réponses possibles:

  - Possibilité de promotion au travail
  - Besoin de la langue pour des études
  - Pour réaliser un voyage
  - Mon mari, ma femme parlait X
  - Besoin de s'intégrer à la communauté Y
  - Besoin de communiquer avec les locuteurs de la langue
  - Etc.

5. Dégager avec les participants les formes de motivations qui ressortent de leurs énoncés en se servant du tableau ci-dessous.

Par exemple, avoir besoin de la langue pour des études c'est avoir une motivation instrumentale qui crée des besoins langagiers particuliers (communication sociale, langue scolaire) s'insérant dans des fonctions de communication et des fonctions intellectuelles de la langue.

FORMES DE MOTIVATIONS	FONCTIONS DE LA LANGUE	BESOINS LANGAGIERS
INSTRUMENTALE (Apprentissage de la langue principalement pour des raisons utilitaires et pratiques: emploi, études, etc.)	Outil de communication	Besoins de communication sociale • s'identifier • saluer, prendre congé • remercier • demander une information • etc. Besoins langagiers professionnels Besoins langagiers administratifs
	Outil intellectuel	Maîtrise de la langue scolaire Maîtrise de la langue pour la passation d'examens officiels
D'INTÉGRATION (Apprentissage de la langue pour s'intégrer aux membres du groupe qui parlent cette langue)	Outil de communication	(voir ci-devant)
	Outil intellectuel	(voir ci-devant)
	Outil d'intégration culturelle	Maîtrise de la langue dans ses manifestations socioculturelles

6. **Une fois terminé ce tour d'horizon autour des notions relatives aux formes de motivations, aux fonctions de la langue et aux besoins langagiers, à partir des énoncés des participants, avant d'aborder avec eux le deuxième point d'objectivation, leur faire remarquer que la phrase-clé qui peut aider dans l'analyse des motivations se résume comme suit: «À quoi va servir la langue?»**

Présenter le point à objectiver en deux questions:

A. **«Pourquoi la motivation constitue, selon vous, le facteur le plus déterminant dans l'apprentissage d'une langue seconde?»**

et

B. **«Comment doit-on s'y prendre pour soutenir la motivation chez les enfants allophones dans leur apprentissage du français?»**

CONSIGNES:

Interagir avec les participants en les encourageant à confirmer la véracité de l'énoncé de la première question. Pour ce faire, n'intervenir que si la réflexion de l'intervenant est en désaccord avec l'énoncé. Demander alors à l'intervenant: «Qu'est-ce qu'on peut faire si en dépit de la capacité d'un élève, il n'existe aucune disposition chez lui à apprendre une langue seconde?»

En ce qui concerne la deuxième question, il est très probable que les réponses couvrent deux aspects principaux: aspects pédagogiques et psychosociologiques. Il s'agira d'en faire l'inventaire à partir d'un tableau à double entrée comme ci-dessous en insistant pour une actualisation des stratégies en regard de l'apprentissage du français dans le contexte québécois.

STRATÉGIES DE SOUTIEN À LA MOTIVATION

Aspects pédagogiques	Aspects psychosociologiques
Matériel pédagogique intéressant Cours adaptés Etc.	Contact avec les enfants québécois Francisation des parents

9. **Une fois terminé l'exercice d'objectivation sur leur expérience de mise en contact avec deux langues, proposer à présent aux participants le visionnage de la deuxième partie du document audiovisuel «Quand nous avons appris le français» et de remplir à la deuxième colonne de la grille de visionnage qui leur est remise (annexe) leurs observations en ce qui concerne les sentiments ressentis par les jeunes. Expliquer ensuite brièvement l'objectif de cette partie du document audiovisuels et en faire un bref résumé de son contenu.**

Objectif

Permettre aux participants de se sensibiliser aux dimensions socio psychologiques, notamment les facteurs affectifs, qui interviennent dans le processus de l'évolution de l'acquisition du français par les jeunes allophones qui sont passés de la classe d'accueil à l'intégration dans une classe ordinaire.

Contenu

Des adolescentes de la fin du secondaire qui ont appris le français en classe d'accueil font un retour sur leur état d'âme, leurs difficultés, leurs craintes et aussi leurs joies quand ils sont arrivés en classe d'accueil. Puis, ils expliquent leur transition de la classe d'accueil à la classe ordinaire et font part en dernier lieu de la place qu'occupent le français et leurs langues d'origine dans leur usage des langues.

10. **À la fin du document audiovisuels, demander aux participants de consacrer une à deux minutes à remplir individuellement la troisième colonne de la grille en essayant à chaque fois de trouver ce qui, à leur avis, semble être les principaux besoins des jeunes face aux sentiments ressentis au cours de leur apprentissage.**

11. **Une fois la grille complétée, discuter successivement des besoins particuliers trouvés par les participants en regard des sentiments ressentis par les élèves dans le processus d'acquisition du français de la classe d'accueil jusqu'à son intégration dans leur vécu familial.**

▶ Commencer l'échange sur la première séquence, celle de la classe d'accueil. À la fin des échanges avec le groupe, projeter sur acétate la première partie de la grille (annexe, p.) qui fournit les éléments de réponse, en présentant en même temps les éléments théoriques exposés dans l'article: «Enseignement d'une langue maternelle ou étrangère et formation des enseignants» et au développement explicatif ci-après.

SÉQUENCES	SENTIMENTS RESSENTIS ET/OU COMPORTEMENT LANGAGIER	BESOINS PARTICULIERS PAR RAPPORT AUX SENTIMENTS
1. **En classe d'accueil**	Peur, honte de parler, gêne, incapable de communication, crainte de se tromper...	Sécurité (*prof. gentil*) Mise en confiance langagière

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- La dimension affective joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue seconde. En général, les enseignants savent que bien des données langagières ne sont pas acquises par l'élève par le fait de facteurs socio-émotifs conscients ou inconscients qui l'empêchent d'être réceptif à ce moment. Si les enfants acquièrent le plus souvent une langue seconde de façon «irréfléchie et spontanée», puisque les langues ne deviendront à leurs yeux des univers sociaux et culturels différents vers l'adolescence, il n'en est pas de même pour les jeunes (et aussi les adultes). Les jeunes sont plus portés à objectiver l'expérience et à analyser la langue dans toutes ses dimensions: linguistiques, sociale, culturelle, politique. On comprend pourquoi les jeunes ont manifesté ce besoin de sécurité auprès de l'enseignant qui doit les aider à diminuer leur anxiété, à réactiver leur confiance langagière et leur estime de soi.

▶ Reprendre la même procédure que la précédente. À la fin des échanges avec le groupe, projeter sur acétate la deuxième partie de la grille (annexe, p.) qui fournit les éléments de réponse en présentant en même temps les éléments théoriques exposés au développement explicatif ci-après.

SÉQUENCES	SENTIMENTS RESSENTIS ET/OU COMPORTEMENT LANGAGIER	BESOINS PARTICULIERS PAR RAPPORT AUX SENTIMENTS
1. **Le passage en classe ordinaire**	Se sentir inférieur, difficulté, c'est dur...	Interaction langagière faite de coopération

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- L'élève qui passe de la classe d'accueil à la classe ordinaire voit augmenter ses inquiétudes et blocages face à l'apprentissage du français. Il se sent un «partenaire linguistique faible» devant des camarades de classe et son professeur qui eux sont des «partenaires linguistiques forts».

- Jusqu'ici, il a surtout intégré les éléments du système du français. Par exemple, il peut recourir aisément au stock de mots de vocabulaire connus pour nommer, par contre la morphologie du français lui fait encore défaut. Le verbe qu'il utilise prend son sens dans le contexte où il l'a employé, mais il n'obéit pas encore à la norme de la conjugaison. En effet, la langue est à la fois système (ce qui est possible dans la langue: otobus, autaubus) et norme (c'est-à-dire les formes consacrées par les usages dans la communauté francophone du Québec ou la francophonie tout court: autobus).

- Pour arriver à maîtriser la norme, c'est-à-dire les formes consacrées par les usages dans la communauté francophone du Québec, il doit passer absolument par une pratique faite de coopération. Cette coopération rend possible l'interaction, puisque le «partenaire linguistique faible» a la conviction que le «partenaire linguistique fort» est disposé à coopérer sans démontrer ni en paroles ni par ses actes la faiblesse de sa langue. Faute d'une telle coopération, un certain blocage inhiberait la motivation.

▶ Terminer les échanges avec le groupe sur la troisième partie, puis la projeter sur acétate (annexe, p.) en présentant en même temps les éléments théoriques exposés au développement explicatif ci-après.

SÉQUENCES	SENTIMENTS RESSENTIS ET/OU COMPORTEMENT LANGAGIER	BESOINS PARTICULIERS PAR RAPPORT AUX SENTIMENTS
1. **Langues parlées à la maison**	Mieux se sentir en parlant sa langue maternelle. Alternance des codes dans l'utilisation des langues. Utilisation de la langue d'origine et du français en famille.	Respect de l'origine linguistique de l'individu et ses pratiques langagières

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- La langue française entre très certainement dans le répertoire linguistique de ces jeunes et fait fonction de langue d'usage à côté de leur langue maternelle. Cette langue seconde est même utilisée pour nommer ce que la langue maternelle ne peut pas nommer. Voilà ce qui dénote une ouverture, une autre vision du monde : chaque langue ayant développé certaines capacités données. Mais il ne faut pas perdre de vue que le français est considéré comme un plus culturel, une expertise acquise après l'établissement de son identité.

  Voici quelques citations extraites d'un article de Godbout, Laurent: «L'apprenant et sa langue», **Bilinguisme et enseignement du français**, sous la direction de Gamila Morcos, Éditions du Méridien, 1989, p. 79 à 115.

  > *« Vu le lien intime entre la L_1 et l'identité de l'apprenant, n'importe quelle valorisation ou dévalorisation de cette langue/culture sera vécue par l'apprenant comme une valorisation ou une dévalorisation de son propre être»*

  > *« Lorsqu'il est question d'apprentissage d'une L_2, l'enracinement préalable de l'apprenant dans sa L_1 est une condition de réussite aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan personnel »*

«Devant ces constatations, nous ne pouvons qu'insister sur l'importance chez l'enseignant d'un profond respect de l'origine linguistique et culturelle de l'apprenant. Lorsque ce dernier est en sécurité dans son horizon linguistique/culturel premier, il peut opérer une fusion de cet horizon (Gadamer, 1976) avec celui d'une deuxième langue.»

12. Pour terminer cette partie, demander aux participants de faire la synthèse du modèle «Clés pour l'apprentissage du français par les allophones» dans leur «journal de bord».

LECTURE COMPLÉMENTAIRE

POUR EN SAVOIR PLUS

NOTE Si des participants manifestent un certain intérêt pour les langues créole et vietnamienne en regard de l'apprentissage du français, leur remettre une photocopie de ces ressources bibliographiques.

BOULET, Antoni.
«Une autre approche d'enseignement du français aux Asiatiques : celle du collège Rosemont», **Québec Français**, n° 71, octobre 1988, p. 38 à 40.

FRÉMONT, Michèle.
«L'apprentissage du français écrit chez les Asiatiques», **Québec Français**, n° 71, octobre 1988, p. 34 à 36.

LAGUERRE, Pierre-Michel.
«Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français», **Québec Français**, n° 71, octobre 1988, p. 28 à 33.

SAMSON, M. et VIAU, A.
«L'acquisition du français langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne», Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Direction générale, Bureau des ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1987.

COMMENT FAIRE DU FRANÇAIS LA LANGUE D'INTÉGRATION DES ALLOPHONES

MODULE 3

OBJECTIFS:

- Examiner les rapports langues et société au Québec, notamment en regard de l'immigration.
- Analyser la diversité des formes d'intégration linguistique dans l'espace sociolinguistique québécois.
- Analyser les conditions susceptibles de favoriser ou de bloquer l'intégration à la communauté linguistique francophone.
- Sensibiliser chaque participant au rôle qu'il a à jouer dans l'intégration des allophones.

MÉTHODES ET TECHNIQUES:

- Vécu expérienciel
- Interactivité en groupe
- Support audiovisuel
- Atelier

RESSOURCES MATÉRIELLES ET AUDIOVISUELLES:

- Film vidéo
- Grille

DURÉE:

- Une heure 30 minutes

DÉROULEMENT

Il ne sera sans doute pas facile de résoudre le problème posé dans l'énoncé du titre dans le cadre de la dernière partie de cette session de sensibilisation. D'autant plus que le concept «d'intégration linguistique» n'est pas sans une certaine ambiguïté dans le contexte particulier de la société québécoise où coexistent deux langues. Une intégration linguistique passerait par l'une ou l'autre langue ou les deux à la fois. Mais ici, en ce qui nous concerne, l'intégration linguistique est posée dans la perspective du projet de société de la majorité au Québec: celui de faire du français une langue commune. Les principaux éléments d'analyse doivent donc nous amener à atteindre les objectifs décrits ci-dessous.

1. **Pour commencer cette dernière série d'activités, remettre à chaque participant la grille intitulée «Mon profil d'usage des langues» (annexe 1 p.). Ensuite les inviter à consacrer deux minutes pour la remplir afin de dégager leur profil en regard des différentes langues qu'ils utilisent, dans les différents réseaux sociaux où ils ont des interactions langagières. Noter au passage pour eux qu'ils s'agit principalement des deux types de réseaux de relations tels que décrits ci-dessous.**

RÉSEAUX DE RELATIONS	
Primaires	**Secondaires**
• famille/parenté • amis/voisins	• travail • consommation • médias/culture

2. **Suite à cet exercice individuel, demander à deux ou trois participants de présenter leur profil au groupe. À l'aide du rétroprojecteur et d'un acétate de la grille du profil, dégager les aspects, les éléments des trois profils retenus.**

▶ Faire remarquer que les profils peuvent prendre diverses orientations en fonction de l'usage des langues. On peut ainsi se trouver en présence d'individus pour qui le français demeure la langue dominante, compte tenu de ses réseaux de relations; d'autres partageront leur usage des langues entre les deux communautés linguistiques. Somme toute, il va s'agir de montrer à la fin de cet exercice la situation linguistique dans sa dimension réelle au Québec.

Le profil élaboré dans le tableau ci-après nous met en présence d'un individu dont l'usage du français est prédominant, l'anglais n'y est pas absent. Néanmoins, le rôle qu'il joue est à la fois institutionnel et culturel.

MODÈLE DE PROFIL

RÉSEAUX DE RELATIONS	USAGE DES LANGUES		
Primaires/secondaires	Français	Anglais	Autres langues
Famille/parenté	X		
Amis/voisins	X		
Travail	X	X	
Consommation	X		
Médias (journaux, radio, télé, etc.)	X	X	
Culture	X	X	

3. **Proposer à présent aux participants le visionnage de la troisième partie du document audiovisuel «Comment on devient francophone» en expliquant brièvement l'objectif du document audiovisuel et en faisant un bref résumé de son contenu. Leur demander de prendre note des noms et des usages de langues des différents personnages du document audiovisuel: enfants, adolescents, adultes.**

Objectif:

Permettre aux participants de se familiariser avec la diversité des modes d'intégration linguistique à partir de deux études de cas.

Contenu:

Deux familles allophones relatent l'histoire de leur trajet migratoire au Québec et le processus de leur intégration linguistique à la société québécoise. Elles complètent le tableau de cette intégration linguistique sur deux générations. Des adolescents et des jeunes enfants témoignent de leur évolution dans le processus d'acquisition du français et de leur usage de langues.

4. **À la fin du document audiovisuel, répartir les participants en six sous-groupes et demander à chaque sous-groupe de déterminer, à l'aide de la grille à l'annexe , p., le profil d'intégration linguistique d'un personnage du document en regard de son usage de langues. Faire, au besoin, un tirage au sort pour désigner un personnage à chaque groupe. Chaque sous-groupe doit choisir un rapporteur qui communiquera au grand groupe les éléments du profil obtenir.**

5. **Au fur et à mesure que se dégagent les principaux éléments du profil de l'intégration linguistique des principaux personnages, faire une analyse des principales composantes qui expliquent la dynamique des choix linguistiques opérés par les personnages.**

▶ Au fur et à mesure des échanges, présenter les éléments théoriques exposés au développement explicatif ci-dessous et à partir des textes «L'intégration linguistique en question» et «Une langue commune, une pleine participation et des relations intercommunautaires harmonieuses: l'assurance d'une intégration réussie» (pages).

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

- En thèse générale, l'intégration linguistique en tant que processus de changement linguistique qui permet à l'individu de se situer dans un nouvel environnement sociolinguistique, passe par trois phases: l'apprentissage de la langue, son utilisation, la dynamique des pratiques langagières intercommunautaires.

- Dans le cas particulier du Québec, la cohabitation de deux communautés linguistiques distinctes mais aussi la nature des rapports qui existent entre les deux langues (française/anglaise) sur le plan de leur utilisation, font de l'intégration linguistique un problème beaucoup plus vaste que celui de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue.

- En principe, l'apprentissage et l'utilisation de l'une des deux langues entraîne une intégration linguistique: soit une intégration à l'ensemble nord-américain, quand le choix linguistique porte sur l'anglais, soit une intégration à la société québécoise, quand le choix linguistique est le français.

- À l'analyse du processus qui a conduit à l'intégration linguistique des deux familles immigrantes du document audiovisuel, on peut relever les éléments suivants:

1. Il y a tout d'abord l'accueil de la communauté francophone qui va jusqu'au «parrainage» dans le cas de la famille des Try. Ceci déclenche l'impulsion à apprendre le français qui, d'une «masse sonore» pour Savada Try / chuip! chuip!... /, deviendra langue d'apprentissage et de communication. En ce qui concerne Irving Alvarado, «son passage à l'hôtel» le mettra en contact avec des francophones qui lui apprendront qu'au Québec c'est le français et non l'anglais - sa deuxième langue - qui est la langue des Québécois. Il anticipe déjà une condition d'appartenance à ce groupe: «Pour devenir Québécois, il faut apprendre le français».

2. Ensuite, c'est l'accès à la langue par le biais des lieux d'apprentissage: école, centre de formation d'adultes, cours de langues. Rien n'échappe aux agents du milieu institutionnel: orientation de Savada dans un programme qui correspond à sa sous-scolarisation, aide à Irving pour lui assurer une écoute intensive de la langue, etc. Le désir d'apprendre la langue s'accompagne tout aussi des «bénéfices» que l'on veut obtenir en retour. Savada n'aimerait pas «se ramasser dans un manufacture». Irving se sent fier de «posséder une quatrième langue» et espère réintégrer sa profession de psychologue.

3. L'utilisation de la langue est également un autre élément des plus importants du processus. Mais la langue comme outil de communication et de pratique sociale ne peut s'utiliser que dans des réseaux sociaux formés de locuteurs de la langue en question. Il est évident que dans les réseaux primaires où se trouvent Savada et Irving, l'usage du français n'est pas nécessairement assuré. Dès lors, deux aspects deviennent fondamentaux dans leur processus d'intégration linguistique:

   - assurer aux nouveaux francophones la possibilité de s'intégrer dans les réseaux institutionnels francophones. De là, l'indispensable ouverture de la société réceptrice aux nouveaux locuteurs du français pour favoriser une certaine dynamique d'interaction linguistique en français;

   - Irving, devenu agent de liaison à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer réussit la double intégration linguistique et économique dans le sens de cette autonomie financière réalisée par son entrée sur le marché du travail. Savada, par contre, acquiert tout aussi bien son autonomie financière, mais son intégration linguistique dans un réseaux institutionnel plutôt allophone compromet en partie son intégration linguistique à la communauté francophone.

- aucune barrière sociolinguistique faite de préjugés et de stéréotypes linguistiques ne devrait entraver le processus d'intégration linguistique. Autrement dit, certaines considérations qui mettent l'insistance sur l'accent des allophones ou encore sur leurs fautes de prononciation deviennent des stéréotypes. Or, l'articulation exacte des mots n'est pas nécessaire à leur compréhension. Le locuteur allophone qui dit: «Jé vais au boureau dé chômage» peut s'assurer du succès de la communication si son interlocuteur privilégie l'intercompréhension. Car, en fait il n'y a ici aucune réduction ni distorsion du français;

- de plus, la variation est un phénomène tout à fait central de la langue tant au plan individuel qu'au plan sociétal. la francophonie québécoise s'est enrichie d'une diversité d'accents et d'un ensemble de référents apportés par les locuteurs allophones. Qu'on pense, par exemple, au vocabulaire de la gastronomie: baklava, empanadas, etc. La société en ses diverses institutions et l'école en premier lieu doit être accueillante à la pluralité, car la dynamique des échanges linguistiques requiert de plus en plus une dimension interculturelle;

- une dimension importante de l'intégration linguistique à la communauté francophone pose le problème en termes de générations. Nous nous trouvons en présence du schéma classique décrit par les sociolinguistes de l'immigration:

  «Chez la première génération (celle des parents et des grands-parents) ce sont surtout les hommes en âge de travailler et les enfants scolarisables qui commencent à apprendre la langue du pays d'accueil. Cette dernière devient langue de travail ou langue de «métier d'élève» et sert dans les contacts linguistiques avec les gens du milieu d'accueil, tandis que la langue d'origine sert dans les rapports intragroupes. La deuxième génération, celle des enfants nés au pays d'accueil maîtrise rapidement la langue du pays d'accueil au profit de la langue d'origine des parents. Il n'est pas rare que les enfants parlent la langue du pays d'accueil entre eux et la langue d'origine des parents avec eux.»

  Seylac, Châtelaine n'ont pas d'accent..., dirait-?

6. **Pour terminer, demander aux participants de faire une synthèse personnelle de ce dernier module «Comment faire du français la langue d'intégration des allophones» dans leur grille «Mon journal de bord». Cette dernière synthèse, sera suivie de la décision personnelle touchant les attitudes et les stratégies à développer pour la promotion du français, langue commune au Québec.**

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

POUR EN SAVOIR PLUS

ACTIVITÉS DE CLÔTURE

Synthèse et évaluation

OBJECTIFS:

- Permettre aux participants de faire le point sur leurs connaissances à la suite de la session de formation.
- Échanger sur les attitudes et les stratégies susceptibles de mieux outiller les intervenants dans leur interaction avec les allophones.
- Partager des témoignages susceptibles d'améliorer les rapports avec la clientèle allophone.
- Évaluer la pertinence de la session de formation et des possibilités de l'améliorer en regard des objectifs visés.

MÉTHODES ET TECHNIQUES:

- Interactivité en groupe
- Tour de table

RESSOURCES MATÉRIELLES ET AUDIOVISUELLES:

- Grille «Mon journal de bord et autre»

DURÉE:

- 30 minutes

DÉROULEMENT

À la fin de cette session de formation dont le but était de développer une meilleure connaissance et de meilleures attitudes face au processus d'acquisition du français, langue seconde, par les immigrants et les membres des communautés culturelles, un moment de synthèse et de réflexion dans un climat de partage pourrait certainement aider à voir si le but fixé est atteint.

1. Proposer aux participants de faire un tour de table et, sur une base volontaire, de dégager en se référant à leur journal de bord des éléments de synthèse des trois modules de la session.

2. Suite à cet exercice, demander à des participants, toujours sur une base volontaire, de partager avec le groupe des témoignages ou certaine stratégies et attitudes qui leur semblent être pertinents dans leurs rapports avec les allophones présents dans le milieu scolaire et dans la société québécoise.

3. Terminer la session de formation en faisant l'évaluation de la session de formation par les participants à l'aide d'un questionnaire qui leur sera distribué.

MERCI ET AU REVOIR!

ANNEXES

MON PORTRAIT LANGAGIER

LANGUES	ÂGE D'ACQUISITION	CONTEXTE D'ACQUISITION*	MAÎTRISE DES HABILETÉS DE COMMUNICATION	
			Orale	Écrite
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

1 On peut acquérir une seconde langue dans des contextes très différents : **famille** (avec mère, père, frères et soeurs, nourrice ou autres parents), **école** (avec *ses* enseignants, les pairs), **environnement social** (au contact des gens qui parlent la langue dans des situations de vie quotidienne).

MODULE **ANNEXE 2**

TEMPS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

(Cochez la bonne réponse)

Types d'apprentissage d'une langue	Temps approximatif estimé en heures
Pour qu'un enfant d'âge scolaire maîtrise relativement bien sa langue maternelle, le nombre d'heures de contact avec sa langue est estimé à:	
Un enfant allophone qui passe tout son temps auprès de francophones (école, jeux) aurait été en deux ans en contact avec le français pendant:	
Pour qu'un adulte anglophone maîtrise la langue courante des affaires, dans un domaine particulier, le service du gouvernement américain pour la formation du personnel prévoit pour l'apprentissage des langues suivantes: 1° français, allemand, suédois 2° grec, russe 3° chinois, vietnamien, arabe, japonais, thaïlandais	
Bon nombre d'enfants immigrants finissent par atteindre une maîtrise de la langue du pays d'accueil équivalente à celle de leur langue maternelle pour des fins de communication sociale et scolaire après un contact d'environ:	

MODULE **ANNEXE 2**

TEMPS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Corrigé du tableau

(Cochez la bonne réponse)

Types d'apprentissage d'une langue	Temps approximatif estimé en heures
Pour qu'un enfant d'âge scolaire maîtrise relativement bien sa langue maternelle, le nombre d'heures de contact avec sa langue est estimé à:	**10 000**
Un enfant allophone qui passe tout son temps auprès de francophones (école, jeux) aurait été en deux ans en contact avec le français pendant:	**5 000**
Pour qu'un adulte anglophone maîtrise la langue courante des affaires, dans un domaine particulier, le service du gouvernement américain pour la formation du personnel prévoit pour l'apprentissage des langues suivantes:	
1° français, allemand, suédois	**3 500**
2° grec, russe	**5 400**
3° chinois, vietnamien, arabe, japonais, thaïlandais	**7 000**
Bon nombre d'enfants immigrants finissent par atteindre une maîtrise de la langue du pays d'accueil équivalente à celle de leur langue maternelle pour des fins de communication sociale et scolaire après un contact d'environ:	**12 500**

GRILLE POUR LA PREMIÈRE PARTIE DU DOCUMENT AUDIOVISUEL

Temps d'apprentissage du français à l'accueil	Mes perceptions avant le visionnage	Mes perceptions après le visionnage
1 ou 2 mois		
Au bout de 6 mois		
Au bout d'un an		

MODULE **ANNEXE 4**

L'ERREUR EST DU DOMAINE DE L'APPRENANT D'UNE LANGUE!

«Les erreurs ont une triple signification:

1° Pour l'enseignant, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre.

2° Pour le chercheur, elles fournissent des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue.

3° Pour l'apprenant, elles constituent pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue.»

Extrait de Corder, Pit, Université d'Édimbourg, «Que signifient les erreurs des apprenants?» in **Languages**, n° 57, mars 1980, p. 13.

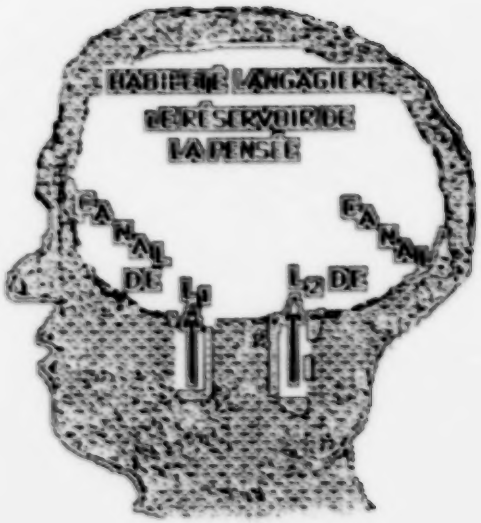
«C'est pendant les stades où apparaissent les erreurs que la langue commence à être possédée effectivement: c'est la phase d'une mémorisation à base de systématisation, la phase de l'acquisition active, rationnelle fondée sur l'autoformulation des règles.»

Extrait de Doca, G., Université de Bucarest, **Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Application au domaine franco-romain**, Paris, Publications de la Sorbonne, 1981, p. 26.

ANNEXE 5

Selon la théorie de «l'effet de la balance»

Double parole = Double pensée



Selon le modèle du «réservoir de la pensée»

Double parole = Double pensée

MODULE **ANNEXE 6**

MON JOURNAL DE BORD

MODULES	SYNTHÈSE PERSONNELLE
1 Tout ce qu'il faut savoir sur l'acquisition d'une langue seconde	
2 Clés pour faciliter l'apprentissage du français par les allophones	
3 Comment faire du français la langue d'intégration des allophones	

MODULE

ANNEXE 6

Des stratégies et des attitudes que je développerai dans mon interaction avec les allophones qui font l'apprentissage du français	
STRATÉGIES	**ATTITUDES**

MODULE

ANNEXE 7

MON PROFIL D'USAGE DE LANGUES

Cochez la langue ou les langues dont vous faites usage dans le cadre de vos réseaux de relations: famille, travail, etc.

RÉSEAUX DE RELATIONS	USAGE DES LANGUES		
Primaires/secondaires	Français	Anglais	Autres langues
Famille/parenté			
Amis/voisins			
Travail			
Consommation			
Médias (journaux, radio, télé, etc.)			
Culture			

MODULE **ANNEXE 8**

ÉLÉMENTS DU PROFIL D'INTÉGRATION LINGUISTIQUE

Cochez la langue ou les langues dont fait usage (nom de votre personnage) _____ dans le cadre de ses différents réseaux de relation: famille, travail, etc.

RÉSEAUX DE RELATIONS	USAGE DES LANGUES		
Primaires/secondaires	**Français**	**Anglais**	**Autres langues**
Famille/parenté			
Amis/voisins			
Travail			
Consommation			
Médias (journaux, radio, télé, etc.)			
Culture			

MODULE

ANNEXE 6

Nou bwè lèt tout jan. Gen moun ki bwè lèt kri, genyen ki bwè l'bouyi. Gen moun ki bwè l'ak kafe, ak chokola, ak patat bouyi, ak bisuit, ak akasan, ak ji...

Lè yon lèt rete fèmen lontan san bouyi, li tounen lèt kaye. se yon lèt ki rete poze jis li separe en de moso: yon mo blanch, ak dlo. Se ak mo blanch la yo fè bè ak fwomaj.

Nou bwè lèt nan krèm, nan labouyi, nan gato... Gen moun ki mete li tou nan manje sèl pou yo fè sòs vyann, pire pom-de-tè, makawoni...

Ki jan nou anpeche l'gate?

Lèt fasil pou tounen. Gen anpil jan yo kapab pare l' pou li pa tounen: yo bouyi li, yo pasterize li, yo fè li tounen poud oubyen yo fè li tounen yon likid blanch pwès.

Traduction libre

Nous buvons le lait de différentes façons. Il y a des gens qui le boivent bouilli, d'autres cru. Il y en a qui le boivent avec de la patate bouillie, des biscuits ou encore le mélangent au café, au chocolat, à l'acassan, au jus...

Quand le lait reste longtemps sans être bouilli, il devient du lait caillé: c'est du lait qu'on laisse reposer jusqu'à ce qu'il se sépare en deux parties: une pâte blanche et de l'eau. C'est avec la pâte blanche qu'on fabrique le beurre et le fromage.

Nous consommons du lait dans la crème glacée, la bouillie et les gâteaux... Il y a des gens qui s'en servent aussi pour apprêter certains mets salés: la sauce de viande, la purée de pomme de terre, le macaroni...

Comment peut-on l'empêcher de se gâter?

Le lait tourne facilement. Il y a bien des façons de le préparer pour l'empêcher de tourner: on le fait bouillir, on le pasteurise, on le transforme en poudre ou bien on le condense.

MODULE

ANNEXE 7

CHỢ STEINBERG

CHỢ STEINBERG BÁN THỰC-PHẨM VÀ CÁC ĐỒ DÙNG TRONG NHÀ THỰC-PHẨM GỒM CÓ THỊT , CÁ , RAU , TRÁI CÂY VÀ THỨC UỐNG

ĐỒ DÙNG TRONG NHÀ GỒM CÓ SA - BÔNG, BỘT - GIẶT BỘNG ĐEN, ĐỒ ĂN CHÓ, ĐỒ ĂN MÈO, V V

VỀ THỊT , TA THẤY CÓ THỊT HEO , THỊT BÒ , THỊT GÀ THỊT CỪU VÀ THỊT THỎ

VỀ CÁ , TA THẤY CÓ CÁ ĐỒNG , CÁ BIỂN VÀ CÁC LOẠI HẢI - SẢN KHÁC

VỀ RAU TA CÓ CẢI SU , CẢI SUPLƠ , CẢI SU - HÀO , CÀ TÔ - MÁT , CÀ TIM V.V...

VỀ TRÁI CÂY TA CÓ TRÁI POM , TRÁI BƯỞI TRÁI CAM TRÁI BƯỞI V V

VỀ THỨC UỐNG , TA CÓ NƯỚC NGỌT NƯỚC POM , NƯỚC BƯỞI, NƯỚC CAM , NƯỚC BƯỞI V V

Traduction libre

Le marché Steinberg

Le marché Steinberg vend des produits alimentaires te des articles ménagers.

Les produits alimentaires comprennent: la viande, le poisson, les légumes, les fruits et la boisson.

Les articles ménagers comprennent: les avons, les détergents, les ampoules, les aliments pour chiens, les aliments pour chats, etc.

Pour les viandes, on voit du parc, du boeuf, du poulet, de l'agneau et du lapin.

Pour les poissons, on voit du poisson d'eau douce, du poisson d'eau salée et d'autres fruits de mer.

Pour les légumes, on voit les choux, les choux-fleurs, les choux-raves, les tomates, les aubergines, etc.

Pour les fruits, on a les pommes, les raisons, les oranges, les pamplemousses, etc.

Pour les boissons, on a des liqueurs, du jus de pomme, du jus de raison, du jus d'orange, du jus de pamplemousse, etc.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine.
Des enfants non-francophones à l'école: quel apprentissage? quel français?, Paris, Armand Colin, 1982.

«Accueillir les allophones» (dossier), **Québec Français**, n° 53, 1984, p. 40 à 67.

ANDRÉ, Bernard.
«Approches de la langue en classe d'accueil», **Le français aujourd'hui**, n° 89, p. 75 à 83.

AZZAM, Simone.
Principes pédagogiques pour l'enseignement de la langue scolaire aux allophones de milieu peu scolarisé, Mémoire de maîtrise ès arts, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1987.

BEAUCHESNE, André et HENSLER, Hélène.
L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal: situation du français et intégration psychosociale des élèves, Québec, Conseil de la langue française, 1987.

BENES, Marie-France et LAGACÉ, Lise.
«O Francês: lingua rica, suave mas difícil» (classes d'accueil), **Vie pédagogique**, n° 57, 1988, p. 28 à 30.

BLANC, M. et HAMERS, J.F.
Bilingualité et bilinguisme, Bruxelles, Pierre Mardaga, Éditeur, 1983.

CALVÉ, Pierre et MOLLICA, Anthony.
Le français, langue seconde: des principes à la pratique, Welland, Ontario, La Revue Canadienne des langues vivantes, 1987.

CAMILLERI, C.
Anthropologie culturelle et éducation, Suisse, Unesco - Delachaux & Niestlé, 1985.

CENTRE DE DIDACTIQUES DE SLANGUES.
Langues et Migrations, Grenoble, Publications de l'Université des Langues et Lettres de Grenoble, 1981.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE.
Vivre la diversité en français: Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, Rapport, Québec, Services des communications, 1987.

FAINTUCH, Shelley.
Le rôle de l'acquis dans l'apprentissage des langues secondes: Propos théoriques et implications pédagogiques, Québec, CIRB, 1985.

FRÉDÉRIC, François.
J'cause français, non?, Paris, La Découverte-Maspero, 1983.

GRETLER, Armin et Coll.
Être migrant: Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse, Brebe, Francfort, Peter Lang, 1981.

KLEIN, W.
L'acquisition de langue étrangère, Paris, Armand Colin, 1989.

«La formation aux langues étrangères», **Éducatin permanente**, juin 1991.

LAMY, André.
Pédgogie de la faute et enseignement de la grammaire, Paris, B.E.L.C., juillet 1981.

«Le français chez les allophones» (dossier pédagogique), **Québec Français**, n° 71, 1988, p. 20 à 42.

MARCHAND, F., (coll.).
Manuel de linguistique appliquée: l'acquisition du langage, Paris, Delagrave, 1975.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CUTLURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC.
Au Québec pour bâtir ensemble, Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Québec, 1990.

MORCOS, Gamila (dir.).
Bilinguisme et enseignement du français, Montréal, Éditions du Méridien, 1989.

PERDUE, Cl. et PORQUIER, R.
«Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère», **Langages**, Larousse, n° 57, mars 1980.

STUBBS, Michael.
Langage spontané, langage élaboré: Parole et différences à l'école élémentaire, Paris, Armand Colin - Bourrelier, 1983.